

Étude de l'intégration des savoirs et des pouvoirs en formation des maîtres — Une analyse des discours (1969-1993)

Clémence Michaud et Clermont Gauthier

Volume 22, numéro 1, 1996

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031844ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031844ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Résumé de l'article

Cet article présente des résultats d'une recherche québécoise sur l'intégration des savoirs et des pouvoirs en formation des maîtres au Québec depuis le passage de la formation des maîtres à l'université, en 1969. Une analyse de documents officiels (1969-1993) et d'entrevues avec des acteurs, faite à partir de réflexions de Michel Foucault sur le savoir-pouvoir, met en relief des éléments du processus de professionnalisation des enseignants par l'accès à des savoirs universitaires.

Citer cet article

Michaud, C. & Gauthier, C. (1996). Étude de l'intégration des savoirs et des pouvoirs en formation des maîtres — Une analyse des discours (1969-1993). *Revue des sciences de l'éducation*, 22(1), 3–23. <https://doi.org/10.7202/031844ar>

Étude de l'intégration des savoirs et des pouvoirs en formation des maîtres – Une analyse des discours (1969-1993)

Clémence Michaud
Étudiante de 3^e cycle

Clermont Gauthier
Professeur

Université Laval

Résumé – Cet article présente des résultats d'une recherche québécoise sur l'intégration des savoirs et des pouvoirs en formation des maîtres au Québec depuis le passage de la formation des maîtres à l'université, en 1969. Une analyse de documents officiels (1969-1993) et d'entretiens avec des acteurs, faite à partir de réflexions de Michel Foucault sur le savoir-pouvoir, met en relief des éléments du processus de professionnalisation des enseignants par l'accès à des savoirs universitaires.

Introduction

La formation des maîtres, tout comme l'école, est de nos jours remise en question. Elle est l'objet de préoccupations et de réformes au niveau universitaire: allongement de la formation, mise en vigueur de nouveaux programmes de baccalauréat en enseignement primaire et secondaire, augmentation du nombre d'heures de formation pratique. La recherche en éducation, par ailleurs, aborde des thématiques nouvelles: savoirs d'expérience des enseignants, pratiques réflexives, concertation universités-écoles. Une direction différente est bel et bien opérante en formation des enseignants, depuis le début des années quatre-vingt-dix. Cependant, une étude que nous menons actuellement sur la formation pratique des enseignants illustre de façon éloquente que l'histoire des trois dernières décennies, celle de l'isolement des disciplines et des divers acteurs de la formation des maîtres (ministère, universités, syndicats) continue d'être à l'œuvre. Cette étude, sur le terrain nous a forcés à revenir à l'histoire parce qu'il nous est apparu que construire une concertation des partenaires scolaires et universitaires, sans tenir compte des données historiques ou encore en plaçant celles-ci à une époque révolue, c'était miner la mise en place d'une concertation qui, de l'avis des praticiens et des théoriciens rencontrés, n'en est qu'à ses débuts. Il s'agit de questionner le passé au travers de la rationalité du présent.

Cet article a pour objectif de préciser certaines traditions de la formation des enseignants depuis son transfert aux universités, en 1969, dans une perspective que nous croyons nouvelle, celle de l'intégration des savoirs et des pouvoirs, appuyée par les réflexions d'un penseur en général ignoré des sciences de l'éducation, Michel Foucault dont l'œuvre a eu une influence importante sur un large éventail de disciplines: sociologie, histoire, psychologie, philosophie, politique, linguistique.

Cadre conceptuel

Cette recherche sur l'intégration des savoirs et des pouvoirs en formation des maîtres, depuis son transfert aux universités, en 1969, comporte deux volets: 1) une analyse de documents officiels; 2) des entrevues menées auprès d'acteurs de la formation des maîtres qui ont œuvré ou œuvrent en formation des enseignants.

Notre hypothèse initiale était que de 1960 à 1990, les divers protagonistes de la formation des maîtres (ministère, universités, syndicats) avaient été plutôt isolés et que les universités avaient eu toute la latitude voulue pour l'évaluation des programmes de formation des maîtres. Les discours analysés ont d'abord mis en lumière un isolement des protagonistes. En langage métaphorique, on pourrait dire que le tableau de la formation des maîtres de 1969-1990 s'intitulait «Rupture»: rupture entre les syndicats d'enseignants et les universités, rupture entre le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et les universités, rupture de la formation dans le giron universitaire. La rencontre avec les acteurs est cependant venue nuancer et contraster le thème de la rupture, révélant une composition davantage polyphonique. Sous la rupture, nous avons pu mettre en évidence des continuités et des alliances que permettait le transfert de la formation des maîtres à l'université.

C'est à ce stade de la recherche que les réflexions de Michel Foucault sont venues enrichir l'analyse qualitative des documents officiels et des entrevues avec les acteurs. Foucault nous amène à envisager le pouvoir en des termes autres que ceux d'autorité; par ailleurs, le savoir ne peut plus être vu comme neutre, mais comme lié de façon étroite au pouvoir, dans ce qu'il appelle le dispositif savoir-pouvoir. Le concept de pouvoir lui-même et les termes qui y sont associés, comme les stratégies de pouvoir et les technologies de pouvoir, ont été l'objet de développements tout au long des écrits de Foucault¹. Si, par exemple, dans *L'Archéologie du savoir*, Foucault (1969) décrit les stratégies comme des organisations de concepts, des regroupements d'objets, des types d'énonciation qui forment des thèmes ou des théories, dans un entretien en 1977, il parlera de façon différente des stratégies «Le terme stratégie n'a pas pour moi un sens banal. Il représente plutôt un certain type de "manœuvre" nécessaire pour que des rapports de forces non seulement se maintiennent, mais s'accroissent, se stabilisent et s'élargissent» (Foucault, 1980, p. 206, traduction libre). Nous nous référons davantage à cette dernière conception des stratégies et du pouvoir, conception qui n'exclut pas la prise en compte des stratégies, comme règles consti-

tutives des disciplines scientifiques, comme nous le verrons plus loin. C'est ainsi que Foucault (1976) a défini le pouvoir comme le nom donné à une relation stratégique complexe dans une société donnée. Le pouvoir n'est pas la propriété d'une classe et n'est pas localisé dans un appareil d'état. Ses «effets de domination ne sont pas attribués à une "appropriation", mais à des dispositions, à des manœuvres, à des tactiques, à des techniques, à des fonctionnements» (Foucault, 1985, p. 31). Il n'est pas attribut, mais rapport: la relation de pouvoir est l'ensemble des rapports de forces qui passe autant par les forces dominées que par les forces dominantes. Foucault ne nie pas que la domination existe, mais il veut s'intéresser au pouvoir à ses extrémités, là où il devient capillaire, dans ses formes locales et régionales; étudier le pouvoir non pas dans ses intentions, mais dans ses pratiques effectives, là où il entre en vigueur. Les individus non seulement circulent dans cet enchevêtrement de pouvoirs mais sont toujours dans la position d'exercer ce pouvoir; ils ne sont pas les cibles du pouvoir, ses points d'application, ils en sont le véhicule (Foucault, 1980). Le pouvoir doit être étudié non pas uniquement dans ses répressions, mais surtout dans ses productions: incitations au plaisir, formations de savoir, productions de discours.

Cette volonté de Foucault de mettre en lumière les divers programmes, technologies, stratégies des pouvoirs se fonde sur les études historiques qu'il a menées dans le développement de la clinique, de la prison, de l'hôpital. Selon Foucault (1976), les nouveaux procédés de pouvoir fonctionnent non pas au droit mais à la technique, non pas à la loi mais à la normalisation, non pas au châtement mais au contrôle. Au pouvoir du souverain, du droit, de la loi qui s'exerçait en partant du haut niveau du corps social vers l'ensemble des sujets s'est surimposé ce que Foucault appelle le pouvoir disciplinaire. Au passage du XVIII^e siècle au XIX^e siècle, on assiste à la naissance d'un nouveau mécanisme de pouvoir, associé à des procédures techniques élargies, et qui s'exerce de façon continue, ininterrompue, adaptée et individualisée, à travers l'ensemble du corps social. C'est ainsi que la médicalisation des comportements, des conduites, des discours, des désirs a rejoint un grand nombre de sujets, qui se trouvaient sous la surveillance du savoir médical: le savoir médical et ensuite le savoir psychologique et pédagogique pouvaient maintenant définir la façon d'être sain, doué de sexualité, apprenant. Ce savoir instaurait un régime de vérité, il produisait du réel parce que l'individu voulait en savoir plus sur sa sexualité, sa psychologie ou sa santé mentale afin de mieux se définir. Il devenait à la fois «individualisé» et «objectivé» par ce savoir disciplinaire.

Le pouvoir ne pouvait plus être compris comme l'attribut d'une classe ou d'un appareil d'État. Il rejoignait un plus grand nombre de sujets, le pouvoir disciplinaire pénétrant l'ensemble des activités quotidiennes et devenant beaucoup plus efficace que le pouvoir du souverain qui s'exerçait de façon plus ponctuelle. Par ailleurs, ce type de pouvoir qu'est le pouvoir disciplinaire faisait croître les forces et les capacités de ceux qu'il servait à définir: posséder ce savoir disciplinaire sur soi, sur son corps, sur son apprentissage «individualisait» le sujet, le rendait spécialiste de sa vie, de sa sexualité, de sa cognition.

On assiste à une démocratisation des pouvoirs, à une souveraineté plus collective mais, de l'avis de Foucault, cette démocratisation était fondamentalement déterminée et enracinée dans de nouveaux mécanismes de coercition disciplinaire. Ceci ne signifie pas la disparition de la loi, du pouvoir ou du droit souverain. Droit souverain et mécanismes de discipline se surimposent, les seconds étant déguisés sous les premiers. Dans ce côtoiement du droit et de la discipline, les disciplines conservent cependant leur discours propre et engendrent de façon inventive des dispositifs de savoir et une multiplicité de domaines de connaissance.

Les discours des disciplines sont porteurs d'une règle, mais il ne s'agit pas d'une règle juridique découlant du droit souverain mais d'une règle naturelle, d'une norme. Les disciplines contribuent à définir un code qui n'est pas celui de la loi, mais celui de la normalisation [...] Cette norme a comme champ d'application la science humaine et le savoir clinique en constitue la jurisprudence (Foucault, 1980, p. 106-107, traduction libre).

Ainsi, les sciences humaines ne seraient pas nées de leur progrès vers une rationalité propre aux sciences exactes, elles seraient nées de cette rencontre du pouvoir de la loi et du pouvoir disciplinaire. La naissance des sciences humaines doit être comprise en relation avec l'élaboration de tout un éventail de techniques et de pratiques relatives à la discipline, à la surveillance, à l'administration et à la formation des populations. Formes de savoir et dispositifs de pouvoir sont liés dans une interdépendance constitutive par le biais de ces techniques et pratiques.

Les relations de pouvoir ne sont pas en position d'extériorité à l'égard d'autres types de rapports (processus économiques, rapports de connaissance, relations sexuelles); elles leur sont immanentes (Foucault, 1976). C'est ainsi que savoir et pouvoir sont rassemblés chez Foucault dans une grille d'analyse spécifique.

Il faut [...] admettre que le pouvoir produit du savoir [...]; que pouvoir et savoir s'impliquent directement l'un l'autre; qu'il n'y a pas de relation de pouvoir sans constitution corrélatrice d'un champ de savoir, ni de savoir qui ne suppose et ne constitue en même temps des relations de pouvoir. Ces rapports de «pouvoir-savoir» ne sont donc pas à analyser à partir d'un sujet de connaissance qui serait libre ou non par rapport au système du pouvoir; mais il faut considérer au contraire que le sujet qui connaît, les objets à connaître et les modalités de connaissance sont autant d'effets de ces implications fondamentales du pouvoir-savoir et de leurs transformations historiques. En bref, ce n'est pas l'activité du sujet de connaissance qui produirait un savoir, utile ou rétif au pouvoir, mais le pouvoir-savoir, les processus et les luttes qui le traversent et dont il est constitué, qui déterminent les formes et les domaines possibles de la connaissance (Foucault, 1985, p. 32).

Dans une institution scolaire, la mise en œuvre de capacités techniques, le jeu des communications, les relations de pouvoir sont ajustés les uns aux autres, selon des formules réfléchies, et constituent ce qu'on peut appeler, en élargissant un peu

le sens du mot, des «disciplines» (Foucault, 1992). Les disciplines du savoir, c'est à la fois le contenu scientifique de celles-ci et l'ensemble des procédures qui assurent leur production et leur gestion: qu'on pense aux systèmes d'attribution de subventions de recherche, aux processus de passage initiatiques de soutenance de thèses, aux luttes internes concernant le contenu des programmes et l'attribution des cours. C'est dans les discours considérés comme sérieux dans une institution donnée que viendront s'articuler savoir et pouvoir (Foucault, 1976)².

Méthodologie

Les documents officiels analysés, au nombre de 61, sont des documents qui ont été approuvés officiellement ou qui ont servi de documents de travail (documents de consultation et d'orientation, avis, mémoires). Ils proviennent de la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), du ministère de l'Éducation du Québec, du Conseil supérieur de l'éducation (CSE), du Conseil des universités (CU), de l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation du Québec (ADEREQ), de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval (voir la liste partielle en référence). Les documents ont été choisis afin de couvrir l'ensemble de la période (1969-1992) et de permettre une représentativité des principaux organismes et institutions concernés par la formation des maîtres. À la suite de l'analyse des documents officiels, des entrevues semi-dirigées, d'une durée d'une heure, ont été réalisées auprès de dix acteurs de la formation des maîtres. Ceux-ci ont été choisis en raison de divers critères: souci de couvrir l'ensemble de la période, de varier les institutions de provenance (syndicats, universités, ministère), les fonctions occupées (cadres, administrateurs, professeurs), les situations particulières (retraité, en fonction) de même que les divers sites universitaires (réseau de l'Université du Québec, Université Laval, Université de Montréal). Nous situant dans un paradigme de recherche qualitative, les témoignages des acteurs ne nous ont pas servi principalement à valider l'analyse des documents officiels mais sont venus plutôt enrichir notre compréhension du phénomène en ouvrant davantage au jeu des interprétations ou des significations. L'analyse documentaire et l'analyse des entretiens ne constituent pas des données comparables mais complémentaires et conflictuelles (Denzin, 1994) qui permettent de mettre en contraste divers types de discours. Il s'agit, dans l'esprit du courant post-structuraliste, de la recherche d'une validité néo-pragmatique (Lather, 1993) qui met en évidence les dissensions, le caractère hétérogène et les discours multiples.

Nous avons employé pour l'analyse documentaire et l'analyse des entretiens une technique qualitative d'analyse de contenu à partir du codage de catégories ouvertes et d'un codage thématique tels qu'ils sont décrits par Huberman et Miles (1991). Le contenu des documents a été codifié sous 22 catégories, que l'on nomme «codes descriptifs» et qui servent à résumer des segments de données. Les codes ne sont pas prédéterminés; ils sont mis en évidence au fur et à mesure de la lecture. Ils constituent

cependant un premier niveau d'interprétation (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990), puisqu'ils sont guidés par la problématique étudiée et l'hypothèse de départ du chercheur que nous avons précisée précédemment. Voici quelques exemples de ces codes descriptifs: admission, certification, contexte social, éclatement de la formation, éléments historiques, liens université-école, approbation des programmes, rôle des diverses instances, lien théorie-pratique. Un second niveau de codage permet de regrouper les codes descriptifs (dans notre cas, nous avons procédé à deux autres étapes de regroupement) et de faire émerger des codes dits thématiques (Huberman et Miles, 1991) qui rassemblent une grande quantité de matériel dans des unités plus significatives. Voici les cinq codes thématiques que nous avons dégagés de l'analyse documentaire et qui ont été jugés pertinents à notre étude: relations entre les instances, règles et standards de la formation, éclatement de la formation, valorisation du pluralisme des visions en éducation.

Les entrevues des acteurs d'une durée moyenne d'une heure ont été enregistrées sur cassette-audio et un *verbatim* qui représente plus de 500 pages de texte a été réalisé. Les thèmes de l'analyse documentaire ont servi de canevas général aux entrevues, tout en laissant beaucoup de latitude aux acteurs. Chaque entrevue a été codifiée par rapport à ses propres catégories. Les 15 codes descriptifs sont nés du regroupement de ces diverses catégories: par exemple, rapports universités-commissions scolaires, approbation des programmes, lien ministère de l'Éducation et ministère de l'Enseignement supérieur, mécanismes régionaux de concertation, attentisme, etc. Trois codes thématiques ont émergé de l'analyse des entrevues: relations avec le milieu scolaire, relations université-ministère et structures institutionnelles.

Les codes thématiques des entrevues ont ensuite été mis en relation avec ceux des documents. C'est à cette étape de l'analyse de contenu que le concept de savoir-pouvoir de Foucault est venu apporter un éclairage nouveau de la situation historique que nous avons mise en évidence. Trois thèmes principaux permettent d'illustrer l'intégration des savoirs et des pouvoirs en formation des maîtres, de 1969 à 1990. Le thème du passage de l'école normale à l'université souligne que ce passage, qui s'accompagne de l'accès à un lieu de savoir spécialisé et au pouvoir qui y est rattaché, a modelé de façon importante le savoir éducatif en formation des maîtres. Le second thème qui aborde les relations entre l'université, les ministères et la Centrale de l'enseignement du Québec suggère que la définition du savoir professionnel des enseignants, confiée en 1969 aux universitaires lors de l'abolition du réseau des écoles normales, s'est élaborée dans des relations privilégiées de savoir-pouvoir entre l'instance ministérielle et les universités. Ces relations ont contribué elles aussi à définir le savoir professionnel des enseignants tout autant que le savoir universitaire lui-même. Notre troisième et dernier thème aborde la spécialisation de la formation, spécialisation qui a été choisie au départ lors du transfert de la formation des maîtres à l'université et entretenue par des relations privilégiées. La formation qui est dite spécialisée et cloisonnée y est vue sous l'angle d'une différenciation qui tend à l'exercice d'un pouvoir normalisant et homogénéisant.

*Analyse des discours**Le passage de l'école normale à l'université: discours de rupture et d'ouverture*

Les témoignages d'acteurs et les discours officiels mettent en évidence que le projet de transfert de la formation des maîtres à l'université ne ralliait pas tous les acteurs. Certains d'entre eux, en provenance surtout du milieu des écoles normales, optaient pour le maintien de celles-ci dans des écoles normales professionnelles affiliées à l'université. Ils voulaient continuer une œuvre qu'ils estimaient de qualité.

Acteur 9, en.m.³ Les écoles normales de la fin des années soixante n'étaient pas du tout ce qu'on avait connu au début des années soixante. Il y a eu énormément de renouvellement. C'étaient des foyers, des bouillons de culture très importants. On ne sentait pas le besoin de faire le transfert de cette façon à l'université et même on le craignait beaucoup.

Acteur 2, en.u. Cependant, pour certains, quitter le monde des écoles normales, c'était quitter un monde clos, étroitement religieux, celui de la «sainte obéissance» pour s'ouvrir au multiple, au pluriel, au différent.

Pour sa part, la Corporation des enseignants du Québec, alliée du gouvernement, à la fin des années soixante (1965-1966), pour réaliser l'œuvre de la révolution tranquille et la réforme de l'éducation acceptait que la formation des maîtres soit confiée à l'université,

non pas tant parce que les écoles normales ne font pas du bon travail ni parce que les universités nous paraissent mieux préparées à une telle tâche, [...] mais surtout pour les besoins de cohérence du système et pour la socialisation des enseignants. C'est pourquoi, malgré certains désavantages évidents, nous croyons toujours que les maîtres doivent se former dans les mêmes institutions que les autres professionnels (CEQ, 1968).

Acteur 4, s.u. Un acteur souligne que le transfert de la formation des maîtres à l'université apparaissait comme la garantie de recevoir une bonne formation professionnelle: on formait de bons historiens à l'université, de bons littérateurs, de bons médecins et on formerait de bons enseignants. C'était, au-delà du gain de statut, l'accès à des contenus et à des savoirs particuliers. La grande majorité des enseignants du secteur public n'avait pas de formation universitaire et ils aspiraient aux connaissances universitaires: aucun autre corps de métier du Québec ne connaîtra, dans une aussi grande proportion, une telle action de perfectionnement.

Au sein du comité de la formation des maîtres, le représentant universitaire n'était pas vendu à cette idée du transfert de la formation des maîtres à l'université. Lorsqu'il s'est agi de l'intégration de la formation des maîtres du primaire et

du préscolaire, les universités se sont montrées plus réticentes d'autant plus qu'elles n'avaient jamais considéré la formation des maîtres comme un objectif prioritaire et une responsabilité des universités (CU, 1986). La formation des enseignants du secondaire a été mieux acceptée par les universités, soit parce qu'on la dispensait déjà, soit à cause de sa composante de spécialisation disciplinaire (CU, 1987).

Acteur 7, u. Devant les développements de la formation dans les années quatre-vingt-dix, particulièrement au regard du nouveau baccalauréat en enseignement secondaire, un acteur a l'impression, avec la nouvelle concertation au plan des disciplines, avec la formation pratique qui prend de l'ampleur, de retrouver «ce qui n'était pas si mauvais que ça» dans les écoles normales.

Acteur 6, u.m.u. Un autre voit, au contraire, dans les programmes actuels de formation des maîtres et dans le mode de gestion, en particulier dans celui du comité d'agrément du Ministère, un retour en arrière vers les programmes des écoles normales.

Au moment du transfert de la formation des maîtres aux universités, on retrouve deux types de discours. Pour les uns, ce sont des sentiments de rupture avec la vocation proprement professionnelle des écoles normales et avec leur proximité des lieux de pratique. Pour les autres, c'est la volonté de quitter la formation des «filles du pays», comme l'écrit Thérèse Hamel (1991), de se libérer du discours ecclésiastique et rural pour inscrire la formation des maîtres et la profession enseignante dans le mouvement scientifique (Mellouki, 1989), pour ne pas être en reste, par exemple, par rapport au secteur anglophone qui avait confié, depuis 40 ans, la préparation de ses maîtres à l'institution universitaire (*Idem*) pour gagner du statut grâce à l'accès à des contenus et à des savoirs particuliers, ici les contenus et savoirs universitaires en formation des maîtres.

La génération des représentants syndicaux et des enseignants de la seconde moitié des années soixante, dont le *Rapport Parent* avait souligné la formation déficiente, était soucieuse de rehausser son statut social, statut qu'elle a cherché dans un savoir curriculaire élaboré en milieu universitaire. Même si, parmi le lot des mémoires présentés à la Commission Parent, ce discours de revalorisation de la profession enseignante par le transfert de la formation des maîtres à l'université apparaît minoritaire (Hamel, 1991; Mellouki, 1989), il a néanmoins reçu l'adhésion des commissaires. C'est un discours qui était susceptible d'être pris au sérieux. C'était un discours constructeur de réel, d'un régime de vérité. Ce discours a, en effet, rejoint de façon massive les enseignants en exercice qui ont été nombreux à se perfectionner, à accéder à ce savoir universitaire, spécialisé, comme en font foi les témoignages d'acteurs. La profession enseignante se trouve ainsi devant un savoir disciplinaire, celui des sciences de l'éducation, qui lui assure un type particulier de pouvoir en rehaussant son statut.

Ceci illustre que le savoir, comme le souligne Foucault (1992), ne saurait être envisagé en dehors des rapports de pouvoir. Tout rapport de pouvoir tente, aussi

bien s'il suit sa propre ligne de développement que s'il se heurte à des résistances frontales, à devenir stratégie gagnante. Le discours sur la spécialisation, sur les savoirs scientifiques nécessaires à la profession a été envisagé par les dirigeants syndicaux et par de nombreux enseignants en exercice comme une stratégie gagnante. Le savoir n'apparaît pas ici comme contraire à l'histoire et à la politique, il est examiné par rapport au pouvoir qu'il confère et il est vu comme un moyen d'atteindre des visées, des objectifs.

On assiste ici à une transformation historique où la profession enseignante passe apparemment de la tutelle ecclésiastique au monde multiple de l'université et de ses savoirs scientifiques, spécialisés et libérateurs; on passe du pouvoir du «souverain», de l'Église, du duplessisme au pouvoir des disciplines qui sont vues comme émancipatrices. Pour entrer de plain-pied dans la révolution tranquille, la profession enseignante devait rejoindre le lieu des «disciplines» scientifiques. La Centrale de l'enseignement du Québec le souligne: la profession enseignante se devait d'entrer dans un autre lieu de spécialisation. Les écoles normales s'étaient déjà engagées dans la voie des savoirs disciplinaires, par la place de plus en plus grande faite aux disciplines de formation pédagogique et particulièrement à la psychologie. Mais la profession enseignante devait gagner un nouveau lieu de spécialisation qu'était l'université. On peut observer qu'ici c'est le choix du lieu qui constitue un exercice de pouvoir: le lieu est constitutif du pouvoir puisqu'un tel lieu est associé à l'ouverture; il permet de quitter le monde de la surveillance «souveraine» de l'Église pour entrer dans celui de la science.

Les disciplines, les discours qu'on tient à leur propos, les règles, les normes qu'elles imposent, les hiérarchies qu'elles établissent «disciplinent» les institutions, les groupes, les individus, en même temps qu'elles permettent des choix stratégiques. Les disciplines, ici les disciplines universitaires et leur pouvoir, ne sont pas, comme le souligne Foucault, en dehors du pouvoir, mais elles constituent un autre type de pouvoir qui s'exercera sur la formation des maîtres et par extension sur le champ de connaissance qu'est l'éducation. Le savoir disciplinaire universitaire sera celui qui définira, dans l'avenir, le savoir professionnel des enseignants au sein de la formation des maîtres. La profession se trouvera donc disciplinée par un corps de savoir plus abstrait, reconnu comme un haut savoir.

Le processus du transfert de la formation des maîtres à l'université, les luttes qui l'ont traversé, les discours qui l'ont accompagné ont contribué à former cet objet de connaissance qu'est l'éducation, tout autant que les savoirs eux-mêmes. Nous continuons, dans la section qui suit, cette exploration du dispositif savoir-pouvoir à travers les discours des universités, du ministère de l'Éducation du Québec et de la Centrale de l'enseignement du Québec relatifs à l'approbation des programmes en formation des maîtres.

Relations universités/ministère/Centrale de l'enseignement du Québec: discours d'hégémonie et de laisser-aller

Un élément important nous renseigne sur la relation entre les pouvoirs et les savoirs en formation des maîtres, c'est celui des alliances et des exclusions dans les relations entre les universités, le ministère de l'Éducation du Québec et la Centrale de l'enseignement du Québec, relativement à l'approbation des programmes. Les discours des documents nous ont permis de constater que le Ministère assied son autorité de façon législative et par l'intermédiaire de documents d'orientation, mais que les universités contestent la définition des rôles telle que l'établit le Ministère, que des relations privilégiées s'établissent entre les universités et la direction de l'enseignement supérieur et que la Centrale de l'enseignement du Québec est absente de cette dynamique.

Faisant le point sur les dix premières années des relations Ministère-universités, la Commission d'étude sur les universités (CEU), en 1979, à la lumière des divers témoignages, en arrive à la conclusion que le ministère de l'Éducation du Québec intervient trop dans le contenu des programmes universitaires. Le Conseil des universités (1984) affirme, pour sa part, que, de 1969 à 1984, le rôle centralisateur de l'État au chapitre de la formation des maîtres est aussi grand, d'un point de vue juridique, qu'avant le transfert de la formation des maîtres à l'université. Cet état des rapports universités-MEQ nuit, selon le Conseil, à la concertation avec d'autres agents du milieu; il entraîne un désintérêt et un état d'attentisme des universités en ce qui concerne la formation des maîtres dont l'une des conséquences est l'absence d'intégration de la formation des maîtres dans les structures universitaires. Le Conseil supérieur de l'éducation (1984*b*, 1988*a*) répète le même diagnostic d'un contrôle étroit des programmes de formation de la part du Ministère.

Pour leur part, l'ensemble des acteurs interrogés, tentant de qualifier les relations qu'ils ont entretenues avec le Ministère dans les années soixante-dix et quatre-vingt, affirment que les relations avec le Ministère étaient «très ténues» «on n'en parlait pas», «on l'ignorait».

- | | |
|-----------------|--|
| Acteur 9, en.m. | Il y avait une certaine supervision, mais l'intervention du Ministère était très lâche. |
| Acteur 7, u. | L'approbation n'était pas si considérable que cela. Ils [les fonctionnaires de l'enseignement supérieur] donnaient un espèce de <i>design</i> , on répondait à ça [...] De temps en temps, ils posaient des questions sur un programme, [...] dans les faits, ils n'intervenaient pas tant que ça [...] Ils nous donnaient des avis techniques [...] Les négociations se faisaient directement [...] Ils disaient comment formuler le document pour qu'il soit acceptable [...] Il y avait place pour la discussion. |
| Acteur 2, en.u. | Certains universitaires se sont servis de ces documents avec imagination, avec enthousiasme, avec passion, même parfois avec un grand délire. |

- Acteur 6, u.m.u.; Acteur 8, m. Le Ministère reconnaissait que les universités avaient les mécanismes qu'il fallait pour approuver ses programmes.
- Acteur 4, s.u. L'approbation des programmes se faisait directement de chaque université au Ministère, de l'université aux fonctionnaires.
- Acteur 7, u. Le rappel des programmes était aléatoire et il n'y aurait jamais eu une volonté de la part des fonctionnaires de l'enseignement supérieur d'avoir un contrôle sur les programmes de formation des maîtres.
- Acteur 3, m. Il y avait un travail qui se faisait [...] et qui se faisait bien selon les anciennes normes et il se faisait sans heurt puisque, de toute façon, les programmes étaient à peu près systématiquement approuvés.

Des liens privilégiés se sont ainsi développés entre les universités et la Direction générale de l'enseignement supérieur ou le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science du Québec.

- Acteur 6, u.m.u. Cependant, de l'avis d'un acteur, ces liens privilégiés ne se faisaient pas principalement autour de la formation des enseignants, mais plutôt autour d'une volonté commune de placer la recherche, le développement et leur financement parmi les priorités. La planification de la formation des maîtres, pour sa part, ne constituait qu'un élément parmi tant d'autres: «Pour l'enseignement supérieur, la formation des enseignants, c'est presque le dernier souci».

Le Conseil supérieur de l'éducation (1988a) trace ainsi l'historique de ces liens privilégiés. En 1969, la création, au ministère de l'Éducation du Québec, d'une Direction générale de l'enseignement supérieur avait conduit tout naturellement à y loger l'ensemble des activités liées aux affaires universitaires dont le dossier de la formation des maîtres. Au début des années quatre-vingt, la Direction générale de l'enseignement supérieur, qui est devenue la Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires, n'en a pas moins conservé l'administration des actions ministérielles en matière de programmes de formation des maîtres. Après la division du ministère de l'Éducation du Québec, en 1985, c'est par l'enseignement supérieur que s'établissaient les contacts avec les universités et on y a confondu pratiquement les responsabilités ministérielles relatives à tout ce qui concerne l'enseignement primaire et secondaire, y compris la formation de ses enseignants, avec les responsabilités, qui sont d'un tout autre ordre, relatives à l'orientation et au développement de l'enseignement et de la recherche universitaire.

- Acteur 5, u.m. D'autres acteurs mentionnent que ces relations privilégiées entre le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science du Québec et les universités n'auraient pas permis de camper la dimension proprement professionnelle de la formation des maîtres et auraient favorisé davantage la prépondérance des critères universitaires plutôt que des critères proprement axés sur la pratique professionnelle de l'enseignement. La formation des maîtres se trouvait alors davantage tournée vers le milieu universitaire que vers le milieu de la pratique.

- Acteur 8, m. Le regroupement au ministère de l'Éducation du Québec de toutes les responsabilités relatives à la formation des maîtres, en 1992, aurait, de l'avis de certains acteurs, mis un terme à ces relations privilégiées entre le ministère de l'Enseignement supérieur du Québec et les universités. On serait devenu moins attentif à la vie universitaire.
- Acteur 10, u. La marge de manœuvre des universités serait devenue moins grande.
- Acteur 6, u.m.u. Certains s'insurgent contre cette centralisation de la formation des maîtres entre les mains des représentants du secteur de l'enseignement primaire et du secondaire: «C'est la fin d'une culture, une rupture profonde. Les gens du préscolaire et du primaire au ministère de l'Éducation du Québec n'ayant pas accès à l'université ont des attitudes plus agressives, moins compréhensives et ont tendance à tout gérer. Le ministère de l'Éducation du Québec définit un programme et demande aux universités de l'administrer [...] les difficultés de relations entre le ministère et les universités viennent principalement du fait que la voie de contact n'est plus la voie normale de contact [...] il s'agit d'une façon [...] qui n'est pas la façon coutumière d'agir avec les universités. C'est un recul énorme, un retour aux programmes des Écoles normales.»
- Acteur 4, s.u. La Centrale de l'enseignement du Québec reste en marge de ces alliances. La
- Acteur 6, u.m.u. Commission d'étude sur les universités (1979) constate l'absence de liens entre
- Acteur 7, u. les universités et les syndicats d'enseignants. Les acteurs interrogés abondent dans ce sens.

Dans ses divers avis et mémoires, la Centrale de l'Enseignement du Québec (CEQ, 1968, 1980, 1984) observe que les universités, en vertu de l'autonomie universitaire, jouissent d'une longue tradition de non-intervention en matière de formation des maîtres (CEQ, 1968), de la part du Ministère, ce qui aboutit à un «contrôle de surface sur la formation,» et ce qui rend impossible toute forme de vérification et d'évaluation (CEQ, 1973).

Ce second thème des relations universités/ministère/CEQ illustre que le contenu des disciplines n'est pas uniquement fonction de l'état de la science, ici éducative, mais il est aussi tributaire de l'état des institutions et surtout des rapports de pouvoir que celles-ci entretiennent avec les autres instances, des règles formelles ou informelles qui règlent ces rapports, des discours, des fonctionnements, des dispositions, des points d'application qui produisent des «régimes de vérité».

Les rapports privilégiés qui se sont installés entre les universités et les instances de l'enseignement supérieur ont contribué à circonscrire les contenus des programmes et leurs orientations. Les rapports de pouvoirs qu'ont développés les universités pendant cette période de 1970-1990, rapports qui excluaient l'influence des responsables du secteur primaire et secondaire du ministère de l'Éducation du Québec, rapports où les syndicats d'enseignants n'avaient pas voix au chapitre, rapports où une grande latitude a été laissée aux universités, tous ces rapports ont entraîné la valorisation, en formation des maîtres, d'un type particulier de savoirs axés davan-

tage sur la recherche et sur les savoirs théoriques non reliés au métier d'enseignant. Le contenu de la formation en a été affectée et, conséquemment, le rapport à la connaissance pédagogique des futurs enseignants. C'est un type particulier de savoir qui a été reconnu en formation des maîtres comme capable de former une connaissance qui puisse faire l'objet d'un enseignement et de la recherche, et ce type de savoir a été principalement défini par les universités pendant la période de 1970-1990.

On peut observer que les discours eux-mêmes ont contribué à accorder des pouvoirs étendus aux universités, par exemple, le discours d'ingérence du ministère dans la formation des maîtres, alors que sa présence, comme le révèlent les témoignages d'acteurs, était peu perceptible sur le terrain. Ce qui nous préoccupe ici ce n'est pas que les discours soient vrais ou faux, mais que des effets de vérité sont produits par ces discours (Foucault, 1980). Pendant qu'on entretient, sur le devant de la scène, une querelle de type juridique aux hauts paliers, s'installe en coulisse une communauté de pensée des universités et de la direction de l'enseignement supérieur en matière d'approbation de programmes. Cette communauté de pensée a laissé libre cours à la logique universitaire en formation des maîtres, logique principalement basée sur la recherche et le développement des études graduées. Une partie importante du savoir professionnel, centré davantage sur le savoir pratique, a dû céder la place à la voie spécialisation-recherche, tout comme cela a été le cas lors du transfert de la formation des maîtres à l'université, en 1969.

Mais le langage de la répression ne suffit plus pour analyser ce type de pouvoir moderne que sont les mécanismes des disciplines. Ce qui peut apparaître comme une dérive corporatiste de la part des universitaires, comme un repli défensif, une exclusion de certaines voix, en un mot comme une manifestation d'autorité de la part de l'université en matière de formation des maîtres, peut au contraire être vu comme une alliance autour du discours sur le savoir universitaire et son statut. L'absence d'intervention directe de la Centrale de l'enseignement du Québec, les liens privilégiés qui se sont établis entre les représentants ministériels et universitaires, la perspective disciplinaire spécialisée offerte par l'université sont aussi l'effet de la valorisation, dans nos sociétés, d'un savoir particulier auquel sont attachés des pouvoirs, savoirs et pouvoirs que la société a confiés à cette institution politique et de haut savoir qu'est l'université. Nous sommes ici placés devant une tour d'ivoire qui n'en est pas une et dont la capillarité s'étend aux pratiques des écoles primaires et secondaires, et à l'ensemble du domaine de l'éducation. «Aucune stratégie ne pourrait assurer des effets globaux si elle ne prenait appui sur des relations précises et ténues qui lui servent non pas d'application et de conséquence, mais de support et de point d'ancrage» (Foucault, 1976, p. 132).

Le discours d'ingérence fait à l'endroit du Ministère par les universités met en scène la superposition de deux types de pouvoirs dont parle Foucault: le premier

type de pouvoir est celui de la loi, celui du droit, le Ministère instaurant de façon législative et par divers règlements et documents d'orientation son autorité en matière de formation des enseignants. Le second type de pouvoir est celui de la discipline, ici les savoirs disciplinaires et l'institution qui les porte, l'université. «Nous n'en sommes plus», pourraient dire les universités, «à la "petite école", nous sommes entrées dans une ère nouvelle», celle du savoir multiple et ouvert à toutes sortes de disciplines ou, dirait Foucault, l'ère du pouvoir disciplinaire. Ce pouvoir des disciplines et les rapports qui se tissent autour d'elles n'ont pas l'éclat du pouvoir «souverain», mais ils s'exercent de façon plus étendue et plus efficace, quoique de façon plus diffuse. Le pouvoir des disciplines a envahi de plus en plus le champ du pouvoir de la loi, ce qui a pour effet, en formation des maîtres, que les programmes, leur contenu sont demeurés en dehors de tout regard extérieur, faisant de cette formation une affaire privée, à l'abri du regard des autres, sous l'œil de la science et de son discours qui masquent les rapports de pouvoir qui y sont à l'œuvre.

La production du savoir à une époque donnée est liée, comme nous venons de le démontrer, non seulement à la formation du discours, mais à des facteurs non discursifs comme le champ institutionnel, des séries d'événements, des pratiques, des décisions politiques. Majoration de pouvoir et formation de savoir se sont renforcés mutuellement selon un processus circulaire (Foucault, 1985).

Une formation spécialisée et cloisonnée: discours d'éclatement et de normalisation

Un autre thème, qui a attiré notre attention dans l'analyse des discours des documents et des entretiens des acteurs, est celui du caractère spécialisé et cloisonné de la formation des maîtres. Une fois de plus nous est apparu un tableau de rupture: une formation de maîtres qui est en rupture de ban par rapport à un milieu universitaire qui dévalorise cette formation de même que les contenus pédagogiques, une formation des maîtres dispersée au sein de multiples instances facultaires ou départementales, une formation des maîtres émietlée en de multiples disciplines surspécialisées et cloisonnées.

«Longtemps parent pauvre de l'enseignement supérieur» (CU, 1974), «développement non prioritaire» (CEU, 1979), «mépris larvé des spécialistes de la formation des maîtres de la part des autres universitaires» (MEQ, 1981); «dossier régulièrement reporté depuis de nombreuses années» (CSE, 1986) nous apparaissent comme autant d'expressions qui soulignent la non-considération de la formation des maîtres au sein des universités.

Acteur 1, u. Des acteurs affirment que le personnel des sciences de l'éducation n'était pas pris
 Acteur 6, u.m.u. au sérieux parce qu'il était davantage tourné vers les choses appliquées et avait des habitudes, par rapport à la recherche, qui tranchaient avec celles des jeunes universitaires qui débarquaient dans les disciplines.

Acteur 8, m. Par ailleurs, la pédagogie, bien qu'elle soit une préoccupation centrale de la formation des maîtres, n'occupe pas une place importante à l'université et elle y manque de vigueur.

C'est ce que souligne, de façon lapidaire, le Conseil supérieur de l'éducation (1993), dans son rapport annuel sur les besoins et l'état de l'éducation, en 1992-1993, en sous-titrant: *Là où l'éducation ne s'est pas faite pédagogie: l'université*. Les enseignants sont donc allés chercher une reconnaissance de leur profession, un meilleur statut, un accès à des savoirs spécialisés auprès d'une institution qui, d'après les documents officiels, les témoignages d'acteurs et d'autres écrits pertinents, avait peu d'estime ou d'intérêt pour la pédagogie, qui ne valorisait pas les contenus pédagogiques (Jolois et Piquette, 1988) et même qui les méprisait (Vinette, 1988).

Le Rapport Parent avait prévenu ses interlocuteurs du monde de l'éducation d'une telle éventualité.

Confier la formation professionnelle des maîtres aux institutions universitaires ne constitue pas une panacée. Sans doute, on peut espérer que les maîtres en sortiront plus instruits dans la discipline qu'ils doivent enseigner, mais on peut craindre, par contre, que la formation proprement pédagogique, ou bien sera trop théorique, ou bien sera considérée comme négligeable (Commission Parent, 1964, p. 302).

Acteur 6, u.m.u. Les documents du Ministère laissaient le choix d'insister sur la formation pratique, mais les universités ont systématiquement pris l'option de la théorie, en ne choisissant que le minimum de stages.

Elles se sont dirigées vers une séparation artificielle entre la didactique et l'apprentissage des disciplines, séparation commandée par des structures universitaires plutôt que par des contenus d'activités (CEU, 1979), vers une plus grande spécialisation et un plus grand morcellement du savoir (CU, 1987).

Le choix, lors du transfert à l'université, de confier la formation des maîtres non pas à une faculté mais bien à l'ensemble de l'université, a amplifié cette dévalorisation et cet éparpillement. De façon répétée, les divers acteurs constatent, soulignent, réitèrent la nécessité de plus d'encadrement des activités de formation des maîtres par la désignation d'une instance unique spécifique et officielle dotée de véritables pouvoirs de coordination pour toutes les activités de formation et de perfectionnement des enseignants au sein de chaque établissement universitaire (CEU, 1979; CU, 1974, 1986, 1987; MEQ, 1977, 1981, 1985).

Le Conseil des universités (1986, 1987) observe que chaque professeur est amené à donner des cours spécialisés à outrance, en ignorant souvent ce qui est dispensé par les autres et en ne tenant pas toujours compte des besoins et des intérêts professionnels de ses étudiants. Cette situation est aggravée par les caractéristiques de l'organisation universitaire dans son ensemble: à cause de leur pouvoir disciplinaire et en

vertu de la liberté académique, les professeurs contrôlent, pour l'essentiel, le contenu et l'orientation des cours.

Devant le défi de la croissance des connaissances, l'université a souvent porté son attention davantage sur la recherche et sur les fondements théoriques des nouvelles disciplines que sur le développement des habiletés et des conditions de pratique (CSE, 1988*b*).

Acteur 6, u.m.u. Qu'est-ce que tu veux, à l'université, on n'est pas là pour faire de la formation au secondaire. Tu n'es pas pour te promener dans cinq ou six disciplines. [...] Alors, le niveau universitaire, c'est l'entrée dans le monde scientifique; il faut que tu ailles assez loin à l'intérieur d'une discipline pour être capable de contrôler les savoirs, pour savoir qu'est-ce que c'est qu'une démarche scientifique. Alors, si tu te laisses patauger, picorer un peu partout, tu ne l'as jamais et tu deviens n'importe quoi.

Parmi les effets d'une spécialisation poursuivie dès le premier cycle, il faut noter aussi la difficulté pour les étudiants d'avoir une vision d'ensemble de la discipline ou du champ d'études où ils se trouvent: multitude d'objectifs disparates, difficile repérage des fils conducteurs des plans de formation, intégration des savoirs malaisée, articulation ardue entre les compétences générales et les compétences professionnelles (CSE, 1993).

Sous la pression de plusieurs facteurs, dira le Conseil supérieur de l'éducation (1988*c*), une tendance à la spécialisation du premier cycle universitaire s'est nettement affirmée, dans les dernières décennies, en Amérique du Nord de façon générale et au Québec tout particulièrement. Ces pressions sont d'ordre sociétal, prenant racine dans des transformations technologiques nombreuses et des progrès industriels rapides et d'ordre institutionnel, comme nous venons de le souligner. Mais, de l'avis du Conseil, elles viennent aussi des corps professionnels et de l'expression de leurs besoins de professionnalisation accrue.

Les rapports de pouvoir qui se sont établis par les relations privilégiées entre les universités et les représentants de l'enseignement supérieur et que nous avons abordés dans la section précédente sont historiquement associés à des savoirs particuliers en formation des maîtres, savoirs qui sont décrits par les documents et par les acteurs comme morcelés, éclatés. Ball (1991) voit ces pratiques de division comme interreliées de façon importante à la formation et à l'élaboration grandissante et sophistiquée des sciences de l'éducation: psychologie éducative, pédagogie, sociologie de l'éducation, psychologie cognitive et développementale.

Ce pouvoir divisant prend l'allure d'une nouvelle technologie du pouvoir, d'une microphysique du pouvoir: celle de la spécialisation et de la hiérarchisation des savoirs en formation des maîtres. Dans cette marche vers la spécialisation ou vers le pouvoir disciplinaire, le savoir et le pouvoir deviennent cellulaires. Tout comme il y a alignement des tables et mises en série dans l'école, il y a aussi alignement des

savoirs en éducation. Chaque savoir se définit par l'écart qui le sépare des autres. De plus, dans la discipline, ici la discipline de la spécialisation, chaque savoir occupe un rang: il y a les hauts savoirs et les autres. Par exemple, au sein de l'université et même des facultés des sciences de l'éducation, les savoirs pédagogiques sont considérés de rang inférieur, comme non scientifiques, et les savoirs de formation pratique le sont encore plus. Le nouveau pouvoir moderne ne soumet donc pas en masse, comme le pouvoir du droit: il sépare, il analyse, il différencie. Il «dresse» les multitudes mobiles, confuses en une multiplicité d'éléments individuels, d'autonomies organiques.

Le discours de surspécialisation des savoirs, qui a cours surtout ces années-ci par les principaux acteurs de la formation des maîtres eux-mêmes, ne met cependant en évidence que le pôle «savoir». Il relègue dans l'ombre les multiples dispositifs et conduites où savoir et pouvoir augmentent l'un par rapport à l'autre. Ce type de pouvoir exercé par la spécialisation, sous l'apparence d'une multiplicité de savoirs différents, tend à normaliser la formation des maîtres. La spécialisation ne demeure souvent qu'une spécialisation de surface. L'absence d'une instance de coordination des programmes, l'absence d'évaluation de ces derniers contribuent au chevauchement des contenus et à une exploration des disciplines qui demeure générale. Le pouvoir de la spécialisation tendrait davantage, à notre avis, à une homogénéisation des savoirs qu'à leur spécialisation.

Ces procédures de cloisonnement et de verticalité, ces séparations étanches, ces réseaux hiérarchiques serrés entre les savoirs, cette homogénéisation dans la spécialisation sont, selon Foucault (1985), un rempart contre la «multiplicité» de la résistance, de l'agitation, de l'organisation spontanée. L'effet collectif est aboli au profit d'une collectivité d'individualités séparées. Ces savoirs éclatés, morcelés, constituent à leur tour une forme de pouvoir et instaurent des pratiques qui protègent les libertés individuelles des professeurs, qui gardent au secret l'acte d'enseignement en formation des maîtres, qui élimine de la démarche scientifique en éducation les préoccupations davantage pratiques de la formation des maîtres, qui entretient une scission entre les théoriciens et les praticiens au sein même des facultés des sciences de l'éducation, qui creusent le fossé entre les contenus disciplinaires et pédagogiques, entre le monde universitaire et le monde scolaire.

Conclusion

Ce retour sur l'histoire de la formation des maîtres a permis de mettre en relief des discours multiples: discours de rupture et discours d'ouverture au moment du transfert de la formation des maîtres à l'université, discours de mainmise du Ministère ou de sa politique de laisser-aller dans l'approbation des programmes, discours d'éclatement des savoirs ou de leur normalisation. Même s'ils peuvent apparaître contradictoires, ces discours sont constitutifs du champ de savoir qu'est l'éducation

et du contenu de la formation des maîtres. Ils sont l'expression des traversées de pouvoir. Ils créent des pratiques et forment des effets de vérité qui sont encore agissants dans la réforme actuelle de la formation des enseignants.

Toute réforme s'inscrit dans une tradition, sur un fond de déjà commencé (Dreyfus et Rabinow, 1992); d'où l'importance d'avoir une conscience historique de la situation dans laquelle nous vivons. Notre mentalité fondamentalement américaine, d'autres diront cartésienne, nous laisse croire qu'on peut se créer à partir de rien. La nouvelle éducation est devenue progressiste, ouverte à tout, jusqu'à la bêtise, de sorte qu'il n'existe plus de terrain commun sur lequel appuyer les concertations naissantes entre les universités et les écoles. Nous avons nous-mêmes poussé à la limite, à l'époque de la Révolution tranquille, ce rejet du passé.

Cet article a voulu mettre en lumière des régularités qui sont susceptibles de créer sous d'autres formes, d'autres régimes de vérité dans le mouvement actuel de réforme de la formation des enseignants. Le milieu universitaire demeure animé par la représentation traditionnelle de l'université axée exclusivement sur le savoir, une institution de haut savoir, dédiée à l'enseignement et à la recherche. Si on y parle du pouvoir de l'état et des institutions, on y parle peu des rapports que le savoir entretient avec le pouvoir, que celui-ci soit institutionnel, politique ou économique.

Par ailleurs, le nouveau discours en formation des enseignants est celui de la concertation universités-écoles, du partenariat. Il serait intéressant d'explorer ce que ce nouveau discours sur la concertation construit comme régime de vérité en formation des enseignants. Comment les continuités d'avant viennent-elles construire autrement et à travers ce discours le champ de l'éducation et le domaine de la formation des enseignants? Comment les discours valorisant les savoirs pratiques constituent-ils des pratiques autres de pouvoir?

Ces considérations sur le dispositif du savoir-pouvoir devraient en définitive nous mener, comme cela a été le cas dans la démarche de Foucault, à réfléchir sur les formes d'assujettissement engendrées par les savoirs-pouvoirs modernes dans la formation pratique des enseignants et que Foucault nomme individualisation et sur les formes de résistance que les groupes, les individus produisent pour répondre à cet assujettissement, pour exercer leur pouvoir au sein de ces régimes de vérité, dans une formation historique particulière, ce que Foucault nomme les technologies du soi. C'est ce qui fait l'objet de l'étude que nous menons actuellement sur le terrain.

NOTES

1. Nous appuyons principalement notre description du pouvoir sur les écrits suivants: deux conférences prononcées par Foucault en 1976, publiées dans *Power/Knowledge. Selected interviews and other writings 1972-1977* (1980); *Surveiller et punir. Naissance de la prison* (1985) publié pour la première fois en 1975; *La volonté de savoir. Histoire de la sexualité II* (1976);

une entrevue que Michel Foucault a accordée à Dreyfus et Rabinow, en 1992, et que l'on retrouve dans *Michel Foucault – Un parcours philosophique* (Foucault, 1992).

2. La pensée de Foucault présente, outre le concept de savoir-pouvoir, de nombreux autres éléments qui pourraient être utiles à une réflexion sur la formation des maîtres, par exemple toute sa thèse sur l'individualisation et la normalisation en sciences humaines, sur le rôle de l'aveu et de l'examen. Nous renvoyons le lecteur aux œuvres mêmes de Foucault de même qu'à l'ouvrage édité par Ball, *Foucault and education. Disciplines and knowledge* (1991).
3. Les acteurs sont identifiés par un numéro et des sigles qui indiquent, dans l'ordre chronologique les institutions de formation de maîtres où ils œuvrent ou ont œuvré: en (écoles normales), m (ministère), s (syndicat), u (université).

Abstract – This article presents the results of a study of the integration of knowledge and responsibility regarding teacher training in Québec from 1969, this being the period for transition of this responsibility to universities. An analysis of the official documents (1969-1993) and of interviews based on Michel Foucault's discussion of knowledge-responsibility relations points out various elements of teachers' professionalization process that was attained through access to university-based knowledge.

Resumen – El presente artículo trata los resultados de una investigación sobre la integración de los saberes y poderes en la formación de maestros en Québec, después de haber sido formados como profesores en la universidad, en 1969. Un análisis de documentos oficiales (1969-1993) y de las relaciones que existen entre los actores; hecho a partir de las reflexiones de Michel Foucault sobre el saber-poder, pone en relieve los elementos del proceso de profesionalización de los maestros a través del acceso a los saberes universitarios.

Zusammenfassung – Dieser Aufsatz präsentiert die Forschungsergebnisse einer Untersuchung über Wissens- und Fähigkeitsintegration im Bereich der Lehrerbildung in Québec seit der 1969 an Universitäten eingeführten Lehrerbildung. Auf der Grundlage von Michel Foucaults Reflexionen über Wissen und Können wurde eine Untersuchung von offiziellen Dokumenten (1969-1993) und Gesprächen mit handelnden Personen durchgeführt. Diese stellt deutlich die Elemente heraus, die während der Lehrerbildung über den Zugang von Hochschulentnissen auftreten.

RÉFÉRENCES

- Ball, J. S. (1991). *Foucault and education. Disciplines and knowledge*. London, NY: Routledge.
- Denzin, N. K. (1994). The art and politics of interpretation. In N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 500-515). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dreyfus, H. et Rabinow, P. (1992). *Michel Foucault. Un parcours philosophique*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1976). *La volonté de savoir – Histoire de la sexualité II*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge. Selected interviews and other writings 1972-1977*. New York, NY: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1985). *Surveiller et punir – Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1992). Deux essais sur le sujet et le pouvoir. In H. Dreyfus et P. Rabinow (dir.), *Michel Foucault. Un parcours philosophique* (p. 297-321). Paris: Gallimard.

- Hamel, T. (1991). *Le déracinement des écoles normales – Le transfert de la formation des maîtres à l'université*. Québec: Institut de recherche sur la culture.
- Huberman M. A. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives – Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: Éditions De Boeck-Wesmaël.
- Jolois, J.-J. et Piquette, R. (1988). Introduction. In J.-J. Jolois et R. Piquette (dir.), *La formation des maîtres et la Révolution tranquille* (p. 9-13). Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Lather, P. (1993). Fertile obsession: Validity after post-structuralism. *Sociological Quarterly*, 34(4), 673-694.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative: fondements et pratiques*. Montréal: Éditions Agence d'Arc.
- Mellouki, M. (1989). *Savoir enseignant et idéologie réformiste. La formation des maîtres, 1930-1964*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Vinette, R. (1988). De l'école normale à l'université. In J.-J. Jolois et R. Piquette (dir.), *La formation des maîtres et la Révolution tranquille* (p. 63-80). Montréal: Université du Québec à Montréal.

LISTE DES DOCUMENTS OFFICIELS

Centrale de l'enseignement du Québec

- 1964 Commission Parent (1964). *Rapport Parent – Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (Tome II, vol. II). Gouvernement du Québec.
- 1968 *Manifeste de la Corporation des enseignants du Québec sur la formation et le perfectionnement des enseignants*.
- 1973 *L'organisation de la formation des maîtres. Approche théorique/approche pratique*. Corporation des enseignants du Québec. Octobre.
- 1980 *Projet de prise de position de la CEQ sur le rapport du CFPE (CEU)*. Commission de la formation et du perfectionnement des travailleurs de l'enseignement.
- 1984 *Premier avis sur le document du MEQ: formation et perfectionnement des enseignantes et enseignants du primaire-secondaire*. Avis de la CEQ sur les fiches de discussion. (A8384CECS - 56 D8747).

Commission d'étude sur les universités

- 1979 *Rapport. Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants*.

Conseil des universités

- 1974 *Avis du Conseil des universités au ministre de l'Éducation sur la formation des maîtres. Quelques problèmes de la prise en charge de la formation des maîtres par les universités*. Québec, 13 mars.
- 1984 *Formation des maîtres au Québec: rétrospective et bilan. Annexe aux commentaires au ministre de l'Éducation sur la formation et le perfectionnement des enseignants*. Janvier.
- 1986 *Bilan du secteur de l'éducation. Sommaire*. Préparé par le Comité directeur de l'étude sectorielle en éducation. Septembre.
- 1987 *Le secteur de l'éducation dans les universités du Québec. Une analyse de la situation d'ensemble*. Rapport du Comité de l'étude sectorielle en éducation (Code: 2301-0073). Juin.

Conseil supérieur de l'éducation

- 1984a *La formation fondamentale et la qualité de l'éducation*. Rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec.

- 1984b *Vers des aménagements de la formation et du perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire.* Commentaires sur un projet ministériel. Avis au ministre de l'Éducation. Septembre.
- 1986 *L'éducation aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence.* Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation.
- 1988a *L'admission à la pratique de l'enseignement: projets de modifications au règlement sur le permis et le brevet d'enseignement.* Septembre.
- 1988b *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après.* Rapport 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation.
- 1988c *Du collège à l'université: l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur.*
- 1993 *Le défi d'une réussite de qualité.* Rapport 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation.

Ministère de l'Éducation du Québec

- 1977 *La formation des maîtres de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire. Document d'orientation.* Direction générale de l'enseignement supérieur.
- 1981 *Vers une politique de la formation et du perfectionnement des maîtres.* Document de travail. (Fiches I à V).
- 1985 *Enseigner au Québec. Formation et titularisation.* Énoncé de politique. Décembre.